

Az osztálytermi státuszrangsorhoz kapcsolódó pedagógusnézetek vizsgálata

Pálfi Dorina

A státuszrangsor (vagy státuszjellemző) kezelésének megjelenése elengedhetetlen a hatékony osztálytermi oktatás és nevelés folyamatában. Számos kutatás bizonyítja, hogy a magasabb státuszú tanulóknak nagyobb esélyük van a feladatok elvégzésére, ezáltal könnyebben megszerzik a kívánt tudást. Vajon minden pedagógus számára egyértelmű a státuszkezelés fontossága? Minden pedagógus saját feladatának tekinti az osztálytermi hierarchia rendezését? Tanulmányunkban egy empirikus vizsgálat bemutatására kerül sor, mely a pedagógusok nézeteit tárja fel az osztálytermi státuszrangsor felismerésének szempontjából.

Státuszrangsor – Státuszprobléma

A státuszrangsor (vagy státuszjellemző) az osztályteremben kialakult, meg egyezően alapuló sorrend. (Cohen – Lotan 2014: 55.) Kutatások bizonyítják, hogy az eltérő kompetenciákkal rendelkező gyerekek között osztálytermi közegben rangsor, hierarchia alakul ki. Ez – a tanulók által létrehozott – készségek alapján megalkotott sorrend befolyásolja a diákok fejlődését, hisz a kompetensebbnek számító tanulók könnyebben hozzájuthatnak a tananyaghoz, véleményükre jobban odafigyelnek, több figyelmet kapnak, dominánsabb pozíciót érnek el, aktívabbak, kommunikatívabbak a tanórán. (K. Nagy 2017: 20., K. Nagy 2015a: 113., K. Nagy 2015b: 34.)

Hogy miért is szükséges, hogy a pedagógus státuszkezelést alkalmazzon, tehát egyenlősegeket az osztálytermi egyenlőtlenségeket, arra Cohen és Lotan könyvükben három különböző választ adnak. Az első válasz a tanuláshoz, az intellektuális fejlődéshez kötődik. Csoportmunka során a tanulók egymás közötti interakciójából ered a megértett és rögzített tudás. Az a diák, aki alacsony státusza miatt kiszorul a kommunikációs helyzetből, kirekesztődik a munkafolyamatból, tehát nem vesz részt a feladat megoldásában, kevesebbet vagy egyáltalán nem tud fejlődni az adott tanórán. A második válasz az egyenlőség megteremtése. A pedagógusnak kötelessége, hogy a tanórán minden diák számára egyenlő lehetőséget biztosítson a fejlődésre. Amennyiben nincs tisztában ezzel az osztálytermi, kompetenciákon alapuló rangsorral, és nem kezeli az alacsony státuszú diákjai helyzetét, úgy az egyenlőtlenségek csak tovább

nőnek, és az évek alatt behozhatatlanná válnak. A harmadik kiemelt válasz a kérdésre a csoportmunka sikerességével függ össze. Egy kooperatív technika szerint szerveződő tanóra csak akkor lehet hatékony és érheti el célját, ha a csoport minden tagja kiveszi a részét a feladatmegoldásból. Ennek elérése érdekében – ha szükséges, a tanár közbelépésével – a kirekesztett tagokat be kell vonni, véleményüket előtérbe kell helyezni, tehát a háttérbe szoruló diákok megerősítésére, státuszkezelésre van szükség.

Attitűd – Nézet – Tudás

A pedagógusok alapvető feladata a hatékony oktatói-nevelői munka megszervezése, mely a fentebb említett szempontokból, „válaszokból” következően szorosan összefügg a tudatos státuszkezeléssel. A hatékonyságot befolyásolják a pedagógusok személyiségjegyei, képességei, készségei. Pedagógiai döntéseiket meghatározzák attitűdjük, nézeteik, elméleti és gyakorlati tudásuk. (Falus 2003: 82–99.)

A státuszrangsor fontosságának ismeretét feltérképező vizsgálat első lépéseként tisztázni kell, hogy a mintában szereplő pedagógusok attitűdje, nézete vagy tudása kerül-e felmérésre. Melyik befolyásoló tényező kategóriájába sorolható, amikor a pedagógus tudatosan megfigyeli, és munkája során felhasználja az osztályteremben kialakult hierarchiáról szerzett tapasztalatokat? Attitűd, nézet vagy tudás táplálja azt a pedagógiai döntést, amikor a pedagógus felismeri a diákok által kialakult rangsor fontosságát, és saját feladatának tekinti ennek kezelését?

Az *attitűd* fontos szociálpszichológiai fogalom. Az elmúlt évszázadban számos neves kutató vizsgálta az attitűd jelenségét, és próbálta megfogalmazni, miben is áll jelentősége. A meghatározások magas száma és eltérősége abból ered, hogy az attitűd jelenségét befolyásolja egy tárgy felé való irányultsága, az értelmezés kereteit nyújtó tudományterület, elméleti alapfeltevések, a viselkedésben játszott szerepe, jelentősége. (Rozgonyi Tiborné 2001: 32–39, Halász–Hunyady–Marton 1979: 19–34.)

A vizsgálatunkhoz kapcsolódó dilemmák egyike, hogy az attitűd és a *nézet* miben hasonlít és miben tér el egymástól. Az értelmezések, meghatározások tekintetében konszenzus alakult ki a kutatók között: az attitűdök affektív, míg a nézetek kognitív „töltetűek”. (Falus 2001, 23.) „Az attitűd »érzések, vágyak, félelmek, meggyőződések, előítéletek vagy más tendenciák összessége, amelyek különböző tapasztalatok hatására cselekvésre való beállítódást vagy készenlétet idéznek elő a személyben«” (Chave meghatározását idézi: Halász–Hunyady–Marton 1979: 47.); a nézetek „»olyan feltételezések, felvetések,

propozíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, és amelyek befolyásolják ítéleteinket, mások megítélését, s amelyeket felhasználunk döntéseink során».” (Richardson meghatározását idézi: Kimmel 2007: 15, Falus 2006: 42–43, Falus 2001: 92.) Tehát attitűdünket az érzelmeink formálják, míg nézeteink mögött magunk által vélt igazságok húzódnak meg. (Bárdossy–Dudás 2011: 8–9, Falus 2006: 43.)

A vizsgálat tárgya szempontjából dilemmaként jelenik meg a pedagógiai nézet és a *tudás* – ezen belül is a gyakorlati tudás – elkülönítése. Az attitűd meghatározása erősebb érzelmi viszonyulást mutat a nézetekhez viszonyítva, a nézetek viszont kevésbé kognitív forrásból származtathatók a gyakorlati tudáshoz képest. „Míg a nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, a szakszerű cselekvést irányító proposíciókat értünk.” (Calderhead meghatározását idézi: Falus 2006: 43, Falus 2003: 93.)



1. ábra: Attitűd – Nézet – Tudás egymáshoz kapcsolódó viszonya kognitív tartalmuk szempontjából

Státuszkezelő eljárás

Ma Magyarországon egy olyan pedagógiai módszer létezik, mely az osztályon belüli státuszegyenlőtlenségeket kezeli: a *Komplex Instrukciós Program* (továbbiakban: KIP), mely összetett csoportmunkára épülő pedagógiai eljárás. A módszer státuszkezelése három fontos, egymásra épülő elemre bontható.

Az első a tanórán alkalmazott óraterv, mely nyílt végű, azonos témában, a 4-5 fős csoportok számára egymástól eltérő csoportfeladatokból és a csoport által elkészített produktumra ráépülő, differenciált egyéni feladatokból áll. A tanulók az óra első felében egymástól eltérő csoportfeladatokon dolgoznak, melyek minden esetben nyílt végűek. A nyíltvégűség biztosítja a diákok eltérő képességének a felhasználását, együttműködését, kreatív összedolgozását, egymásrautaltságát. Azáltal, hogy nem a tananyag szó szerinti visszakérdezése történik, nem egyértelműen a „jó tanuló” oldja meg egymaga a feladatot. Akár levélírás, térképkészítés, modellezés, tárgyalás eljátszása jelenik meg az óratervben, mind olyan innovatív gondolkodásra és közös problémamegoldásra sarkalló feladatok, melyekhez a „jó tanuló” kevés egyedül, szüksége van a töb-

biek segítségére. (K. Nagy 2015a: 19.) Egyik diák sem jó mindenben, de mind-egyik jó valamiben. Az eltérő kompetenciákkal rendelkező tanulók a nyílt végű feladatokon keresztül felismerik egymás értékeit, elkezdik meglátni társaikban a tehetséget, ezáltal megkezdődik státuszkülönbségük mérséklődése. Az egyéni feladatok differenciálásának elve lehetőséget ad arra, hogy párhuzamosan a felzárkóztatás és a tehetséggondozás is megjelenjen. Minden tanuló a saját képességeihez mért feladatot kapja nehézség és kompetenciaterület tekintetében, ezáltal minden diák kompetensnek és értékesnek érzi magát, hisz a kiadott feladatot képes elkészíteni.

A második fontos státuszkezelő elem az óra lebonyolítása során alkalmazott szerepek, ezek közül is: a *Kistanár* (középiskolában Irányító) és a *Beszámoló*. „Hagyományos” kooperatív technikában is alkalmazunk szerepeket (Kagan 2001, 14: 11), akik felelősek egy-egy tevékenységért a csoporton belüli munkavégzés során, a KIP-ben azonban a *Kistanár-Beszámoló* szerepkörök kimondottan a státuszkezelés céljából jelennek meg. A *Kistanár* feladata nem pusztán ismertetni a feladatot, hanem koordinálja a munkát, megszervezi a munkavégzést, utasításokat ad, döntést hoz a feladatról, felkészíti a *Beszámolót* a munkájuk ismertetésére. A *Kistanár* szerep státusznövelő hatásáról vizsgálatok tanúskodnak. (K. Nagy 2015a, 70–75.) Az alacsony státuszú tanuló így dominánsabb pozícióba kerül, esélyt kap rá, hogy alkalmasságát megmutassa és elnyeri a többiek figyelmét. A *Beszámoló* felelős a közösen létrehozott produktum, elkészített feladat bemutatásáért. Státusznövelő funkciója abban áll, hogy a *Beszámoló* szerepben megjelenő diák lehetőséget kap az egész osztály előtt megszólalni bizonyítva rátermettségét. A pedagógus szerepe ekkor döntő. Meg kell erősítenie a *Beszámolót*, amennyiben szükséges segítenie kell őt, hogy a lehető legkompetensebbnek tűnjön az osztály előtt.

A státuszkezelés technikájának harmadik eleme természetesen maga a *pedagógus tevékenysége*. A csoportmunka ideje alatt háttérbe kell húzódnia, át kell adnia a kezdeményezés jogát és a döntés felelősségét, de mégis jelen kell lennie, hogy bizonytalanság esetén biztonságérzetet nyújtson, és esetleges fegyelmezetlenség kialakulásánál megjelenése – akár egy pillantása – kontrollt jelentsen. Fontos feladata, hogy azokat a pillanatokat keresse, amikor egy kirekesztett, státuszában gyenge tanuló tesz bármit, ami miatt hitelesen dicsérheti. A diákoknak szükségük van a dicséretre saját maguk miatt, emellett szükségük van a dicséretre, hogy társaik kompetensnek tartsák és elfogadják őket. „A dicséret, a pozitív visszajelzés hatékony cselekvést erősítő módszer.” (K. Nagy 2013: 5.) A diákoknak a pedagógus dicsérete hatására megerősödik önbizalmuk, megnő önbecsülésük, ezáltal egyre értékesebbnek fogják tartani magukat és a munkájukat. Emellett a személyre szabott dicséret fontos az osztályon be-

luli hierarchia miatt is. Minél többször hallják a társak az alacsony státuszban lévő diák nevét, kiemelését, annál kompetensebbé kezd válni a szemükben, annál inkább elfogadják véleményét, és mérséklődik a státuszkülönbség.

A vizsgálat bemutatása

A kutatások és a szakirodalom áttekintése után megállapítható, hogy a státusz-helyzet osztálytermi felismerésére irányuló vizsgálat a pedagógusok nézeteit tekinti tárgyának, mivel az osztályon belüli hierarchia felismerése nem lehet a pedagógusok attitűdje, hiszen nem egy affektív jelenség, nem pusztán az adott pedagógus érzelmi viszonyulásától függ a státuszkezelés szükségességének felismerése. Szükség van személyes és pedagógiai tapasztalatra, illetve megszerzett ismeretanyagra ahhoz, hogy az adott pedagógus pozitívan vélekedjen az osztálytermi státuszviszonyok fontosságáról. A tudáshoz képest viszont szubjektívebb jelenségről van szó, hisz a pedagógus „vélekedése” határozza meg, hogy szükségesnek érzi-e az osztálytermi státuszrangsorba való beavatkozást, vagy úgy gondolja, nem feladata belenyúlni a diákok egymással szemben kialakított kompetencia alapján megalkotott rangsorába.

Tehát vizsgálatunk egy tantestületen belül a pedagógusok nézeteit tárja fel a státuszrangsor felismerésének, fontosságának megítélése szempontjából. Ebben a minikutatásban nem célunk a pedagógusok státuszkezelésének vizsgálata, nem készítünk méréseket a pedagógusok osztálytermi tevékenységéről, a státuszkülönbség mérséklésének megjelenéséről, azt tekintjük a vizsgálat tárgyának, hogy milyen a pedagógusok nézete a státuszrangsorról, meghatározónak tartják-e a diákok fejlődése szempontjából.

Populáció – Minta

A vizsgálatban szereplő populáció egy vidéki általános iskola tantestülete, ahol a pedagógusok a tanév folyamán két csoportra oszlottak. Önkéntes alapon a tantestületből 16 fő részt vett egy tréningen, mely a KIP-módszer elsajátítását célozta meg. A továbbképzés folyamán a pedagógusok megismerték a csoportdinamika működését, részt vettek érzékenyítésen, óraszimuláción, begyakorolták az óraterv megírását, tehát elsajátították a módszer elméleti és gyakorlati ismereteit, ennek részüül megismerték a státuszkezelés technikáját. A képzés óta fél év telt el, mely során a vizsgálati csoport egy utókövetési időszakon vett részt, mely során a KIP-trénerrel és mentorral folyamatos kapcsolattartás és az óratervek átnézése zajlott.

A minta véletlen mintavételi eljárás útján lett kijelölve, 11 fő – a KIP-tréningben részt vett pedagógusok köréből – alkotja a *vizsgálati csoportot*, és 11 fő a tantestület másik részéből kijelölt pedagógusok közül – akik nem vettek részt a képzésen – alkotja a *kontrollcsoportot*.

Adatgyűjtés – Mérőeszköz

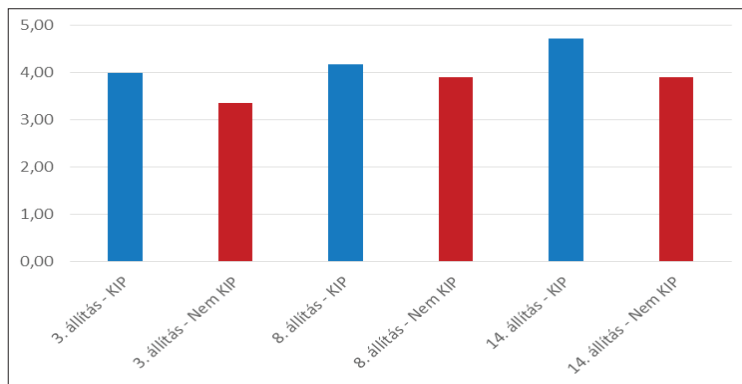
A pedagógusok nézeteinek feltárásához kérdőíves módszert alkalmaztunk saját mérőeszköz felhasználásával. A kérdőív 16 állítást tartalmazott, melyekre a pedagógusoknak egy 1–5-ig terjedő skálán kellett bejelölniük, hogy mennyire tartják valósnak vagy valótlannak az adott állításokat. A kérdőívben 3 állítás vonatkozott a státuszrangsor jelentőségére (3., 8., 14.), melyek kiemelése és az ezekre adott skálaértékek összevetése jelentette a vizsgálat menetét.

A vizsgálat során nem célunk a pályán töltött idő, illetve a nemek közötti különbségtétel, célunk a KIP-tréningen részt vettek nézeteinek elkülönítése azoktól a pedagógusokétól, akik nem vettek részt a képzésen, ezáltal státuszrangsor jelentőségével kapcsolatban nézetváltozás nem következhetett be.

A mérőeszköz további célja, hogy feltárjuk a státuszrangsorhoz kapcsolódó nézetváltozást egy tantestületen belül. Kimutatható-e, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok nézetei eltérő eredményeket mutatnak a tantestület többi pedagógusához képest?

Adatelemzés

A vizsgálati (KIP-tréningen részt vettek) – és kontrollcsoport (KIP-tréningen nem részt vettek) a kérdőívben szereplő állításokra adott válaszainak összevetése alapján kimutatható a különbség a státuszrangsorhoz tartozó nézetek között (2. ábra).



Az összesített grafikonon látható, hogy a kiemelt három állításra adott válaszok alapján megállapítható, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok minden esetben magasabb értékeket adtak azoknál, akik ezen a képzésen nem vettek részt. Ebből következik, hogy a KIP-tréningen részt vett pedagógusok látják a jelentőségét az osztályon belüli hierarchia feltérképezésének, kezelésének. Fontos ennek az ismeretnek a feltárása, hiszen ezekből a pedagógusokból lesznek azok, akik a státuszkülönbségeket tudatosan képesek kezelni, következtetésképpen a hatékony oktató-nevelő munka lehetősége megteremtődhet.

Összegzés

A nézetek rendkívül nehezen alakíthatók, de vannak olyan pedagógusképzések, melyek sikert érhetnek el. A nézetváltáshoz mindenképpen szükség van a már meglévő nézetek feltárására, tudatosítására illetve ezek más nézetekkel való ütköztetésére. (Falus 2006: 45–46.) Emellett a cél elérése érdekében szükség van a gyakorlati megtapasztalásra, hogy a pedagógusok új nézetrendszere megszilárduljon. (Kimmel 2007: 25–26.) A KIP-tréning lehetőséget kínál a pedagógusok már meglévő nézeteinek feltárására, a tréninghez tartozó utókövetési időszak pedig az új nézetrendszer megszilárdítására. Minikutatásunk egy tantestületre terjedt ki, tehát vizsgálatunk semmiképpen nem mondható reprezentatív értékűnek, de látható belőle, hogy a vizsgálati csoportban szereplő pedagógusok nézete eltér a kontrollcsoportéhoz képest, tehát a KIP-módszert alkalmazó pedagógusok osztálytermi tevékenysége, pedagógiai munkája tudatosabbá és hatékonyabbá vált.

Felhasznált irodalom:

- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 8–18.
- Cohen, E. G. – Lotan R. A. (2014): *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Teacher College, Columbia University, New York – London.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2003): A pedagógus. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79–101.
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. szám, 21–28.

- Halász László – Hunyady György – Marton L. Magda (1979): *Az attitűd pszichológiai kutatásának kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 41–147.
- K. Nagy Emese (2017): *KIP – Munka heterogén csoportban*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015a): *KIP-könyv I–II*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Miskolc.
- K. Nagy Emese (2015b): A Komplex Instrukciós Program mint státuszkezelő eljárás. *Iskolakultúra*, 5–6. szám, 33–46.
- K. Nagy Emese (2013): A dicséret hatalma. *Tani-tani Online*: Nyitott Pedagógiai Blog http://www.tani-tani.info/a_dicseret_hatalma (Letöltés: 2017. május 13.)
- Kagan, S. – Kagan, M. (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet, Budapest.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In.: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 11–45.
- Richardson, V (1996): The Role of Attitudes and Belief in Learning to Teach. In.: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. Second edition, MacMillan, New York, 102–119.
- Rozgonyi Tiborné (2001): *Személypercepció és attitűd – A társas világ érzelmi és kognitív vonatkozásai*. http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:MJ9VqIvNpmEJ:www.nyf.hu/others/docs/pszicho/az_attitud.doc+&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a (Letöltés: 2017. május 9.)

Pálfi Dorina

Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola